

Luiz Eduardo Oliveira

OS JESUÍTAS E AS REFORMAS POMBALINAS: RUPTURAS E CONTINUIDADES

RESUMO

Da mesma forma que a Europa representava, na legislação pombalina, a ideia de progresso e civilização, suplantando assim todas as contradições que tal pressuposto acarreta, o ataque aos jesuítas, fora do âmbito retórico, nem sempre tinha fundamento. É sabido, por exemplo, que os membros da Companhia de Jesus não eram tão atrasados ou ignorantes como afirmava a lei. Seu ideário e suas ações, do ponto de vista político-econômico, eram bastante arrojados para o tempo, como comprovam os escritos econômicos do padre jesuíta Antônio Vieira (1608-1697), que defendia a participação dos cristãos-novos na economia portuguesa e a criação de companhias de comércio, e a administração temporal de mais de vinte aldeias do Pará e Maranhão, empregando a mão-de-obra dos indígenas, que lhe granjearam um capital e um poder temidos e cobiçados pelos habitantes daquele importante domínio lusitano. Este artigo busca mostrar até que ponto as rupturas promovidas pelas reformas pombalinas significaram um rompimento ou continuidade com relação à pedagogia jesuítica.

Palavras-chave: história da educação; Ilustração; jesuítas; legislação pombalina.

THE JESUITS AND POMBAL'S REFORMS: RUPTURES AND CONTINUITIES

ABSTRACT

In the same way that Europe, in the Pombaline legislation, was a representative of the idea of progress and civilization, thus superseding all contradictions which such assumption entails, the attack on the Jesuits, outside the scope of rhetoric, was not always justified. It is known, for instance, that the members of the Society of Jesus were not as backward or ignorant as the law stated. Their ideology and actions, from an economic and political viewpoint, were quite venturesome for the period, as it is proved by the economic writings of the Jesuit priest Antônio Vieira (1608-1697), who advocated for the participation of the new Christians in the Portuguese economy and the creation of trading companies, and the temporal administration of more than twenty villages of Pará and Maranhão, by employing the indigenous workforce, which yielded a capital and power feared as well as coveted by the inhabitants of that important Lusitanian dominion. This article aims to show to what extent the ruptures carried out by the Pombaline reforms meant a real rupture or continuity with regards to the Jesuit pedagogy.

Keywords: history of education; Enlightenment; Jesuits; Pombaline legislation.

LOS JESUITAS Y LAS REFORMAS POMBALINAS: RUPTURAS Y CONTINUIDADES

RESUMEN

Del mismo modo que Europa representaba, en la legislación pombalina, la idea de progreso y civilización, suplantando así todas las contradicciones que esta suposición conduce, el ataque a los jesuitas, fuera del ámbito retórico, no siempre tenía fundamento. Se sabe, por ejemplo, que los miembros de la Compañía de Jesús no eran tan atrasados o ignorantes como afirmaba la ley. Su ideario y sus acciones, desde el punto de vista político y económico, eran bastante atrevidos para la época, como lo demuestran los escritos económicos del padre jesuita Antônio Vieira (1608-1697), que abogaba por la participación de los nuevos cristianos en la economía portuguesa y la creación de empresas de comercio, y la administración temporal de más de veinte aldeas de Pará y Maranhão, utilizando la mano de obra de los indígenas, que le valió capital y poder temidos y codiciados por los habitantes de ese importante dominio lusitano. En ese artículo se pretende mostrar hasta que punto las rupturas promovidas por las reformas pombalinas significaron un rompimiento o continuidad con respecto a la pedagogía jesuítica.

Palabras clave: historia de la educación; ilustración; jesuitas; legislación pombalina.

Como tive oportunidade de observar em outra ocasião (OLIVEIRA, 2010), a maioria dos preâmbulos das peças legislativas pombalinas assume um caráter de recuperação de um tempo perdido. Um tempo na verdade mítico, uma vez que perde suas origens nos próprios mitos do tempo (BHABHA, 2006, p. 1). O período eleito é o século XVI, época da formação dos Estados nacionais, da revolução científica, das reformas religiosas, da colonização, da ascensão dos vernáculos (ANDERSON, 2008), da gramatização (AUROUX, 1992), da escolarização (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Não por acaso, é o período eleito pela historiografia ocidental para demarcar e fundamentar o conceito de “modernidade” (FALCON, 1993, p. 3).

Esse mito da modernidade trouxe consigo algumas palavras-chave ou conceitos-chave que deram sustentação à noção de “moderno”: Razão; Luzes; Progresso; Civilização; Felicidade; Estado; Nação; Ciências; Letras e Educação. Esse arsenal discursivo achava-se disponível desde a célebre “Querela entre os Antigos e os Modernos”, debate que, iniciado em 1689, quando Charles Perrault publicou o poema “Siècle de Louis Le Grand”, defendendo que as artes e as ciências tinham atingido o apogeu na França de Luís XIV, dominou a vida intelectual francesa da segunda metade do século XVIII, impondo para o resto da Europa o ideal de valorização da própria cultura (ANDERSON, 2008, p. 109). Para Rouanet (1991, p. 25), “o que se coloca, então, para a Europa, é a questão de sua identidade cultural pois, apesar de não recusarem a honrosa posição de ‘herdeiros’ da Antigüidade, os ‘Modernos’ não aceitaram que a sua própria contribuição se restrinja a uma reprodução do modelo Greco-romano”.

No contexto das reformas pombalinas, os adversários dos construtores da modernidade lusitana, que se propunham a reatar uma linha de continuidade com uma espécie de modernidade interrompida no século XVI, eram os jesuítas, que se tornam os responsáveis pelo atraso de Portugal em todos os setores – econômico, político e cultural. No caso da instrução pública, por exemplo, o Alvará de 28 de junho de 1759 é bastante ilustrativo, pois nele estão presentes os elementos principais do discurso da legislação pombalina: a consciência histórica do estado de atraso ou defasagem de Portugal em relação às “Nações civilizadas”, causado

pela ação malévola dos jesuítas, depois de terem tirado os estudos das mãos do humanista Diogo de Teive, diretor do Colégio das Artes no século XVI; a idéia de recuperação de um tempo perdido, expressa na invenção de uma tradição de auge das “Letras Humanas”, que haviam tornado os portugueses conhecidos na República das Letras; o uso de imagens retóricas relativas às palavras-chave do vocabulário iluminista, como na expressão “escuro, e fastidioso Methodo” – contraposto, portanto, à claridade das idéias dos “Varões de eximia erudição”, bem como à “facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo” –; e finalmente a idéia de Europa, que representa o “moderno” e serve de parâmetro comparativo à situação portuguesa (PORTUGAL, 1830, p. 673-674).

Com relação a este último elemento, se fôssemos aplicar ao contexto das reformas pombalinas a dicotomia oriunda da “Querela entre os Antigos e os Modernos”, a Europa, no discurso do legislador, representa o “moderno”, um modelo de civilização e progresso sempre almejado. Os jesuítas, por sua vez, representam um passado a ser repudiado, ao ponto de não pertencerem à suposta linha evolutiva da cultura e do pensamento português, que havia alcançado seu auge no século XVI. Desse modo, além de serem destituídos da herança cultural greco-romana – a qual é devidamente apropriada pela legislação pombalina, especialmente no Alvará de 30 de setembro de 1770 (PORTUGAL, 1829) –, os discípulos de Inácio de Loyola constituíam uma interrupção do fluxo natural da história da nação portuguesa, uma vez que estavam muito mais subordinados ao Vaticano do que ao Estado português. Assim, aos “Religiosos Jesuítas” estão sempre associados os vocábulos e expressões relacionadas ao atraso e às malévolas intenções de sua atitude, que se mostrava agora desastrosa para os interesses do Estado, em contraposição ao que se pratica na Europa. Tal relação foi sagazmente vislumbrada por Franco (2006, p. 6527-6528):

Duas palavras-chaves e os dois imaginários que elas encerram estão omnipresentes no discurso pombalino quer seja de caráter legislativo, quer historiográfico, quer tratadístico ou panfletário: **Jesuítas e Europa**. Jesuí-

tas e jesuitismo encerram um conceito/visão de carga negativa, pessimista. Representam todo um passado cultural, educativo, mental que urgia repudiar e abolir. O termo Europa situa-se conceptualmente no pólo oposto. Expressa uma visão de carga altamente positiva, um conceito luminoso de dimensão utópica, encerra, no fundo, um ideal, um modelo a seguir, uma utopia de aproximação e de imitação. A estas palavras-chaves associam-se outros termos subsidiários, termos afins caracterizadores do que a palavra-chave pretende conceptualmente englobar. Jesuítas ou jesuitismo na propaganda pombalina de reforma e combate significam obscurantismo, ostracismo, trevas, ignorância, infantilismo, imobilismo, mau gosto, decadência, degenerescência, ruína. À segunda palavra-chave, Europa, associam-se no campo semântico que ela delimita conceitos subsidiários que incorporaram uma ideologia de acção e que são expressões por excelência do iluminismo: progresso, luzes, razão, bom gosto, inteligência, felicidade, conhecimento, ordem, clareza e abertura de espírito, liberdade, universalidade.

Cabe ressaltar que essa ideia de Europa, tão presente em toda a legislação pombalina, emerge também no século XVIII, no mesmo momento em que a nação portuguesa está em processo de construção discursiva. Nessa perspectiva, Europa e Ilustração são partes inseparáveis de um mesmo todo (FALCON, 1993, p. 92)¹, uma vez que esta, assim como aquela, representa uma mentalidade ou consciência supranacional em que as ideias circulam livremente, expressando uma espécie de República das Letras unida pelo culto à razão, mas também por um sentimento de superioridade com relação ao resto do mundo. Tal pressuposto tem seu contraponto no processo de constituição das nações europeias, que se fazia acompanhar de uma espécie de nacionalismo imperialista que se forjava em oposição ao Outro colonial, em uma relação de poder e estranhamento (BOEHMER, 1995, p. 32). Trata-se, portanto, de uma Europa mítica, ideal, retórica e, sobretudo, unificada, sem fissuras:

Uma Europa que, em meados do século, vista como um todo, parece tender à unificação, revelando-se plenamente satisfeita com ela mesma; afinal, não restava qualquer dúvida de que “os europeus são os povos mais policiados, civilizados e melhores do planeta”. Europa unida pela razão e a ponto de unir-se também pela comunidade que faz imperar por toda parte a língua francesa e a própria cultura francesa (FALCON, 1993, p. 93).

Da mesma forma que a Europa representava, na legislação pombalina, a ideia de progresso e civilização, suplantando assim todas as contradições que tal pressuposto acarreta, o ataque aos jesuítas, fora do âmbito retórico, nem sempre tinha fundamento. É sabido, por exemplo, que os membros da Companhia de Jesus não eram tão atrasados ou ignorantes como afirmava a lei. Seu ideário e suas ações, do ponto de vista político-econômico, eram bastante arrojados para o tempo, como comprovam os escritos econômicos do padre jesuíta Antônio Vieira (1608-1697), que defendia a participação dos cristãos-novos na economia portuguesa e a criação de companhias de comércio, e a administração temporal de mais de vinte aldeias do Pará e Maranhão, empregando a mão-de-obra dos indígenas, que lhe granjearam um capital e um poder temidos e cobiçados pelos habitantes daquele importante domínio lusitano (MAXWELL, 2005, p. 28). Ademais, há muito tempo os intelectuais portugueses, especialmente os “estrangeirados”, estavam convencidos dos inconvenientes que trazia para a economia lusitana o acúmulo de bens imóveis e demais regalias e privilégios desfrutados pelas ordens religiosas, algo que já havia sido teorizado por D. Luís da Cunha (1662-1749) e pelo próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, em seus discursos políticos e econômicos, conforme explica Carvalho (1978, p. 41):

De há muito já se sentiam, na vida do país, os inconvenientes que traziam para a economia e o trabalho nacionais o acúmulo de bens imóveis e as demais regalias e privilégio que, diante das leis civis, gozavam as ordens religiosas. O assunto já fora ventilado nas Cortes de 1562 e, agora, D. Luiz da Cunha, no *Tes-*

tamento Político, insistia novamente no problema. Sebastião de Carvalho e Melo, como bom discípulo de D. Luiz da Cunha, que aproveitara a sua estadia em Londres para estudar, com meticuloso interesse, os problemas e as conseqüências econômicas dos tratados comerciais luso-brasileiros, não devia ignorar este delicado aspecto da questão. Sua luta contra os jesuítas, se, anos mais tarde, se inspirará em alguns motivos e razões da ideologia dos iluministas de outros países, no início foi causada principalmente pelo conflito entre os interesses do Estado e os da Companhia de Jesus.

Desse modo, o anti-jesuitismo do discurso da legislação pombalina tem um caráter muito mais político e econômico do que ideológico, uma vez que a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações européias. A sua expulsão definitiva, no entanto, deveu-se à sua reação ao Tratado de Madri, de 1750², atitude que tornou inviável qualquer possibilidade de acordo ou qualquer outra solução pacífica (MAXWELL, 1996, p. 73).

Do ponto de vista científico, pedagógico e linguístico, os jesuítas também estavam atualizados com o que se pensava, discutia e publicava na “Europa polida”, ao contrário do que afirmava peremptoriamente o Alvará de 28 de junho de 1759. Começamos pelo seu “escuro, e fastidioso Methodo”, que, conforme a lei, causava prejuízo aos estudantes, pois “depois de serem por elle conduzidos [...] pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega” (PORTUGAL, 1830, p. 673). Tal “Methodo” dizia respeito à *Arte da grammatica latina* do padre jesuíta Manoel Álvares (1526-1583), obra que, durante quase dois séculos, era referência obrigatória no ensino do latim em várias partes do mundo, tornando-se um símbolo da pedagogia jesuítica. Para Verdelho (1982, p. 5), “falar em *Arte*³ era entender

a *Gramática* de Manuel Álvares, que era aceite de maneira incontestada como verdadeiro ‘livro único’”:

Segundo o Pe. Springhetti contam-se (“stupete gentes!”) quinhentas e trinta edições deste manual. Em Portugal fizeram-se apenas 25, sendo 3 no século XVI, 13 no século XVII e 9 no século XVIII; mas na Itália enumeram-se uma centena de edições, das quais 21 ainda no século XIX; na Checoslováquia 71 e igual número na Polônia; 23 na Hungria, 20 na Lituânia e, além de muitos outros países, 22 pelo menos, foi ainda editada na China, no Japão e na Rússia. Entre os milhares e provavelmente milhões de jovens escolares que estudaram latim pela gramática do Padre português, para além de muitos outros nomes que, sem dúvida, fizeram história, poderemos acrescentar que “por ela aprendeu James Joyce (1882-1941) o seu latim de colegial irlandês”.

Essa fenomenal repercussão da obra do padre jesuíta português suscitou uma série de publicações a ela relacionadas: resumos, comentários e edições reformadas, como a recomendada pelo *Ratio Studiorum* (1599), de António Vellez. Isso sem falar nos Cartapácios – manuais que eram publicados para analisar e explicar cada uma das partes da gramática. A crítica quase satírica de Verney ao “sistema alvarístico”, em seu *Verdadeiro método de estudar*, na Carta dedicada à Gramática Latina, acendeu uma candente polêmica entre oratorianos e alvaristas:

Quando entrei neste reino e vi a quantidade de Cartapácios e Artes que eram necessárias para estudar somente a Gramática, fiquei pasmado. [...] Sei, que em outras partes onde se explica a Gramática de Manuel Álvares, também lhe acrescentam algum livrinho; mas tantos como em Portugal, nunca vi. As declinações dos *Nomes e Verbos* estudam pela Gramática Latina; a esta se segue um cartapácio português de *Rudimentos*; depois outro, para *Gêneros e Pretéritos*, muito bem comprido; a este um de *Sintaxe*, bem grande;

depois um livro, a que chamam *Chorro*; e outro, a que chamam *Prontuário*, pelo qual se aprendem os escólios de nomes e Verbos; e não sei que mais livro há. E parece-lhe a V. P. pouca matéria de admiração, quando tudo aquilo se pode compreender em um livrinho em 12º e não mui grande? Depois disso, ouvi dizer que ocupavam seis e sete anos estudando Gramática, e que a maior parte destes discípulos, depois de todo esse tempo, não era capaz de explicar por si só as mais fáceis cartas de Cícero (VERNEY, 1949, p. 135).

Em contrapartida, Verney propunha, em nome das “modernas orientações” da Gramática Latina” – Escalígero (1484-1558), Scioppio (1576-1649) e Vóssio (1577-1649), além da *Minerva* (1587), de Francisco Sanches (1523-1601) –, a simplificação das regras gramaticais, a suavidade e brandura no modo como tais regras seriam incutidas nos discípulos e, o mais importante, que a gramática latina fosse ensinada em português. Suas observações a respeito da sintaxe, depois expostas na introdução de sua *Grammatica latina* (1790), apresenta três princípios fundamentais: 1) todas as línguas têm a mesma ordem natural de sintaxe; 2) a diversidade das línguas na sintaxe é acidental, e consiste em ocultar algumas palavras por elipse, ou em transpô-las por hipérbato, ou em aumentá-las por pleonasma, e, algumas vezes, em suprir com uma só voz várias idéias, ou inventar novas partículas para reger diversos casos; 3) todas as línguas se podem reduzir às mesmas regras gerais e essenciais e, especialmente, às mesmas da latina (VERNEY, 1949, p. 158-164). O *Novo Methodo* dos oratorianos guiou-se por tais princípios.⁴

Carvalho (1978, p. 30; 65) aponta, em Verney, “um modernismo mais de forma do que de conteúdo”, fazendo referência a Joaquim de Carvalho para sustentar “o verbalismo do saber científico” do autor, bem como sua “inapreensão do alcance da concepção mecanicista da Natureza”, embora reconheça que sua obra se distinga como expressão de uma consciência “que soube reconhecer na língua, pela força de seus escritores mais ilustres, a carta de maioridade que a *República Literária*, tal como a compreenderam os humanistas, exigia”. Como se sabe, os discursos que defendiam a

utilidade do ensino da língua vernácula, bem como das línguas vivas, na formação da juventude, contra o caráter ornamental da erudição advinda das línguas clássicas, contrapunham-na ao ideário do “século das luzes”. A “Querela entre Antigos e Modernos” havia acelerado consideravelmente o processo de afirmação das línguas e literaturas nacionais, o que fez com que os intelectuais – que se auto-denominavam “filósofos” – do período passem a produzir seus escritos em vernáculo, prática já exercida pelos poetas e prosadores que compõem o cânone ocidental do século XVI – Lutero, Camões, Montaigne, Cervantes, Dante e Shakespeare.

No contexto português, João de Barros (1496-1570), com o seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, publicado em 1540, como suplemento de sua *Grammatica da lingua portuguesa*, foi o primeiro intelectual português a defender o ensino da gramática da língua portuguesa nas escolas de ler e escrever, para que os meninos pudessem aprender com maior facilidade e brevidade a língua latina. No *Diálogo*, João de Barros, que é ao mesmo tempo autor e personagem, conversa com seu filho a respeito das qualidades da língua portuguesa, preconizando uma pedagogia para seu ensino. A relação entre língua e império, bem como os exemplos da cultura greco-romana, se fazem evidentes em mais de uma oportunidade, como no momento em que o autor tenta convencer o seu filho de que a aprendizagem da gramática portuguesa, além de garantir a transmissão dos preceitos da fé cristã, facilita o entendimento de outras línguas, especialmente do latim, da qual se aproximava em muitos aspectos. O autor refere-se a “Túlio, César, Lívio”, tidos como “fonte da eloquência”, para justificar que eles aprenderam sua “natural linguagem” antes da língua grega, argumentando ainda que Carlos Magno e “outros tão graves e doutos barões” preferiam a vitória que sua língua tinha, em ser recebida em nações bárbaras, à submissão dos seus povos ao jugo do seu império (*apud* HUE, 2007, p. 52-53).

Na história do ensino das línguas, vários outros precursores poderiam ser citados, uma vez que é considerável a quantidade de dicionários e gramáticas, além de livros de diálogos, ou “manières de langage”, para uso de viajantes ou comerciantes. Howatt (1988, p. 12-31), ao tratar dos professores protestantes franceses que

estavam refugiados na Londres elizabetana do século XVI, fugidos do Massacre de São Bartolomeu (1572), em Paris, faz um apanhado de vários compêndios para o ensino da língua francesa, e de inglês para os imigrantes, todos compostos por estrangeiros, alguns dos quais, como Claudius Holyband e John Florio (c. 1553-1625), foram muito influentes entre os preferidos da rainha.

Comênio (1592-1670), por sua vez, em seu “Método para Ensinar as Línguas”, Capítulo XXII da *Didática magna*, considerava que a aprendizagem das línguas não era “uma parte da instrução ou sabedoria”, mas “um instrumento para adquirir instrução e para comunicar aos outros”. Para ele, nem todas as línguas deveriam ser aprendidas, muito menos perfeitamente, pois bastava “aprender o suficiente para ler e entender os livros”. Assim, eram apenas necessárias, além da língua materna, “para tratar dos negócios domésticos”, as línguas dos países vizinhos, “para entrar em relações com eles”, e a latina, “a língua comum da gente instruída”, indicando para os filósofos e médicos o aprendizado das línguas grega e árabe, e para os teólogos da grega e a hebraica (COMÊNIO, 1985, p. 331).

Sua opinião era a de que as “línguas vulgares” fossem aprendidas antes das “línguas sábias”, devendo todas elas aprender-se “mais com a prática que por meio de regras”. De acordo como seu plano de estudos, à língua materna deveriam ser dedicados de oito a dez anos, “isto é, toda a infância e parte da puerícia”. Para as línguas vulgares, seria suficiente o espaço de um ano. Quanto ao estudo da língua latina, bastariam dois anos: “o do grego em um ano e o do hebraico num semestre” (COMÊNIO, 1985, p. 334).

No seu “Plano da Escola de Língua Nacional”, capítulo seguinte, Comênio (1985, p. 427) volta a defender a idéia de que a aprendizagem da língua nacional deve ser anterior à do latim, uma vez que não se pode “ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar”. A “Escola Latina” seria um meio de aperfeiçoar o uso e o conhecimento da língua materna.

Mas talvez tenha sido John Locke (1632-1704) o primeiro a pensar mais sistematicamente a questão do ensino de línguas dentro de um plano de estudos adequado para a formação de um perfeito *gentleman*. A levar em conta a dedicatória de *Some thoughts concerning education*, datada de 1692, um ano antes de sua

primeira publicação, a obra teria sido motivada pelos incessantes pedidos de Mr. Edward Clarke, a quem foi dedicada, para que o filósofo o ajudasse na criação do seu filho. Assim, valendo-se de sua “experiência” – palavra tão cara ao filósofo –, Locke começou a escrever uma série de cartas com a intenção de dar uma formação completa a um distinto discípulo, nas condições especiais de uma educação privada.

Depois de tratar da escrita, do desenho e da taquígrafia, Locke dedica alguns parágrafos ao ensino da língua francesa, uma vez que, segundo o autor, tão logo o discípulo soubesse falar inglês, era tempo de aprender língua (LOCKE, 1934, p. 137). O francês é escolhido pelo filósofo porque, segundo ele, as pessoas já estavam acostumadas com o jeito “certo” de ensiná-lo, isto é, pela conversação, e não pelas regras gramaticais. Com tal afirmação, Locke coloca o problema – ainda muito atual – mais controverso na história do ensino e aprendizagem das línguas: a disputa entre o tradicional método gramatical, baseado na explicação das partes do discurso da língua, com auxílio de gramática e dicionário, para versão e tradução, e o “método natural”, adquirido na própria língua estrangeira pelo hábito da conversação.⁵

Locke argumenta que se o latim fosse ensinado da mesma maneira, com o tutor se comunicando com o seu discípulo apenas naquela língua, o rendimento seria bem maior, e a matéria se tornaria muito mais fácil. Depois de adquirir as habilidades de falar e ler francês bem, o que poderia ser conseguido em um ou dois anos, o discípulo poderia passar para o latim, para espanto e surpresa dos pais, não esquecendo o autor de advertir os tutores para que sempre lessem algo em inglês todos os dias, especialmente “Partes da Bíblia” (LOCKE, 1934, p. 138).⁶

Quanto ao aprendizado da língua latina, apesar de considerá-lo “absolutamente necessário para um *Gentleman*”, reconhecendo o fato de que o “Costume” – “que prevalece sobre tudo” – já o tornou “parte da educação”, afirma severamente que não há nada mais ridículo do que um pai gastar seu dinheiro e tempo mandando o filho para uma *Grammar School*, quando desejar que ele entre no ramo do comércio. Nesse caso, diz o autor, o “costume” tomou o lugar da “razão”, consagrando assim tal “método”, como se as crianças não

pudessem ter acesso à educação a menos que aprendessem a gramática de Lilly⁷ (LOCKE, 1934, p. 138-139).

Esta seria a maneira mais genuína e fácil, sem castigos ou repreensões, para uma criança adquirir uma língua, ao invés de gastar seis ou sete anos numa *Grammar School*. Alcançado o primeiro passo da aquisição da linguagem, que requer, para Locke, apenas a “memória”, era preciso formar a mente e a conduta do discípulo, instruindo-o em boa parte de muitas “Ciências”, como as matemáticas, a geografia, a astronomia, a cronologia e a anatomia, além de partes da história e de outros ramos do “Conhecimento”, as quais aguçam os sentidos e requerem um pouco mais do que memória. Com tal método “verdadeiro”, os fundamentos do nosso conhecimento seriam dados pelas “coisas”, e não pelas abstratas noções da lógica e da metafísica, que apenas serviam para distrair, mais do que informar nosso entendimento. Com o emprego do “Método”, assegurava ainda o filósofo, enquanto outros garotos de sua idade estivessem completamente tomados pelo latim e outras línguas nas escolas, o jovem *gentleman* poderia também aprender geometria, pois ele mesmo tinha conhecido um que, depois de aprender por essa maneira, era capaz de demonstrar várias proposições de Euclides antes dos treze anos (LOCKE, 1934, p. 140).

A única gramática necessária para Locke era a da língua nacional, a qual deveriam cultivar os escritores e também os estudantes. Era inadmissível que os jovens “gentlemen” fossem obrigados a aprender a gramática de uma língua estrangeira e morta sem terem a oportunidade de aprender a gramática de seu próprio idioma. Ademais, se um “gentleman”, para ser respeitado, precisa estar familiarizado com os escritores gregos e romanos, a simples leitura de suas obras seria suficiente, e não o difícil aprendizado de suas gramáticas. No plano proposto por Locke, a exemplo do que faziam os gregos e romanos, ao estudo da gramática da língua nacional devia seguir o da retórica, pois “onde a retórica não é necessária, a gramática deve ser poupada” (LOCKE, 1934, p. 149).

Percebe-se, assim, que não era novidade o método defendido por Verney, mas a sua intervenção, no contexto português, foi fundamental para que as principais leis pombalinas relacionadas à língua portuguesa fossem formuladas e expedidas: a Lei do Diretório, de 3 de

maio de 1757, confirmada pelo Alvará de 27 de agosto de 1758, que estabeleceu, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição das línguas indígenas e da “língua geral”⁸ e impôs a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa como idioma oficial, criando escolas, para meninos e meninas, de Doutrina Cristã, Ler e Contar – nas escolas de meninas, o Contar era substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios propios daquelle sexo” (PORTUGAL, 1830, p. 508-509); e o Alvará de 30 de setembro de 1770, pelo qual El-Rei ordenou que “os Mestres da Língua Latina”, quando recebessem em suas classes os discípulos, os instruissem “durante seis meses” na *Gramática portugueza* composta por António José dos Reis Lobato, oficializando assim o ensino de português em seus reinos e domínios. As razões da lei eram alegadas logo no início: “sendo a correcção das linguas nacionais um dos objectos mais attendiveis dos povos civilizados, por dependerem della a clareza, a energia, e a magestade, com que se devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da religião, e fazer uteis, e agradaveis os Escritos” (PORTUGAL, 1829, p. 497). Talvez por isso sua obra seja tida como um divisor de águas (FALCON, 1993, p. 336-337).

Da mesma forma, o padre António Pereira, ao compor o seu *Novo methodo de grammatica latina papa o uso das escolas da Congregação do Oratorio*, em dois volumes (1752 e 1753), tinha plena consciência de que não inovava, citando os autores que antes haviam utilizado o mesmo método:

À cabeça cita o jesuíta João Luís de la Cerda, a que junta o de Cláudio Lancelloto, autor da *Arte* de Port-Royal, e os de Francisco Sanches, brocense, e de Gaspar Scioppio. Numa só frase estabeleceu o princípio que o norteou: “Porque, na verdade, por mais que sejam as regras, por mais miudos que sejam os preceitos, por mais esquizitas que sejam as observações dos Grammaticos; sempre a mayor e a melhor parte da língua Latina, dos seus usos, frases e elegancias, he a que se bebe immediatamente nas fontes, isto he, nos autores da lingua Latina bem explicados” (ANDRADE, 1982, p. 545).

Ao lado da simplificação das regras gramaticais, o “Novo Methodo” também pressupunha uma espécie de suavidade nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que era preciso despertar nos estudantes gosto para aprender, motivando-os com meios agradáveis e adequados à idade e ao progresso nos estudos de cada classe. Desse modo, se os jesuítas praticavam, em suas escolas, o exercício do sacrifício, numa verdadeira provação e mortificação do corpo para refrear as paixões da alma, o aprender, nas peças legislativas pombalinas referentes à instrução pública, é concebido como prazer e até diversão, tal como propunha a nova pedagogia preconizada pelos autores modernos: Comênio, Fénelon (1651-1715) e o próprio Verney (VERDELHO, 1982, p. 17). Tal pedagogia da suavidade deveria ser aplicada até mesmo no modo de civilizar os índios, evitando ao máximo os castigos, como estabelecia El Rei na Lei do Diretório de 1757, dando instruções aos Diretores (PORTUGAL, 1830, p. 508).

Franco (2006, p. 6532) soube identificar essa tendência pedagógica na obra de Verney:

Como nova performance pedagógica global, sugere que seja ministrado aos alunos um ensino faseado, adequado às diferentes faixas etárias, aligeirando os conteúdos mais maçudos e densos que fazem com que muitos ganhem aversão à escola e percam o gosto de aprender. Para superar este sistema de ensino rígido, pesado, triste e punitivo do ensino escolástico, advoga o recurso a uma metodologia de ensino atraente, capaz de recorrer a métodos lúdicos e divertidos que façam os educandos ganhar gosto pela aprendizagem. Para uma infusão de uma ainda maior motivação e confiança nos alunos sugere a abolição dos castigos mais severos. Na sua visão avançada da didáctica, que, em alguns aspectos, mantém ainda uma grande validade e actualidade, defende a importância dos livros escolares serem ilustrados com gravuras de vária ordem, para que os conteúdos sejam mais facilmente assimilados e os alunos possam encarar o estudo como uma espécie de divertimento:

“Este é o ponto principal nos estudos dos rapazes: não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte”.

Não nos esqueçamos, porém, que os membros da Companhia de Jesus estavam cientes da necessidade de atualização, simplificação e mesmo “suavização” da Arte alvarista, uma vez que, como intelectuais do tempo, tinham contato com as novas idéias lingüísticas que circulavam na Europa. Ademais, em duas congregações provinciais, em 1603 e 1606, os próprios padres da Companhia haviam criticado a gramática de Álvares (CARVALHO, 1978, p. 73). Quanto aos estudos filosóficos, ou científicos, os jesuítas ensinavam física na aula de matemática, explicando inclusive, na aula de filosofia, algumas teses da física experimental, tais como a da luz, da cor e do sabor (ANDRADE, 1982, p. 641).

O que mudava, com o novo método, não era um método, propriamente, nem uma mera simplificação ou redução de regras, ou uma mudança drástica de conteúdo, uma vez que, conforme Auroux (1992, p. 101), de todas as disciplinas científicas, a gramática é a que possui o vocabulário teórico próprio mais estável e antigo: a teoria das classes de palavras ou partes do discurso. Mudava a finalidade da disciplina, para falar como Chervel (1990), uma vez que sua inserção na instrução pública buscava responder às aspirações do Estado português, o que lhe conferia um caráter, por assim dizer, utilitário. A “Instrução para os professores de grammatica latina”, por exemplo, logo nos primeiros parágrafos, afirma a importância fundamental da “Sciencia da Lingua Latina” na “boa educação e ensino da mocidade”, bem como na conservação da “união Christã” e da “Sociedade Civil”. Assim, não causa espanto o fato de o legislador aconselhar os professores a empregarem meios que se caracterizassem pela brevidade e eficiência, para “excitar em os que aprendem um vivo desejo de passarem ás Sciencias Maiores” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 167).

Desse modo, se a prática pedagógica dos jesuítas, com suas sabatinas e “disputatio”, fazia com que o latim fosse ensinado e empregado como uma língua viva, no seio da igreja ou nas classes, no “Novo Methodo” o latim era visto como uma língua morta, motivo pelo qual não deveria ser falada pelos estudantes, segundo a

“Instrução para os professores de grammatica latina”: “Não approvão os Homens instruidos nesta materia o falarse Latim nas Classes, pelo perigo que há, de cahir em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 172). Da mesma forma, o § 10 do Título VI dos Estatutos do Real Colégio dos Nobres, publicados com a Carta de Lei de 7 de março de 1761, ao tratar dos colegiais, aconselhava que as “conversações familiares” fossem feitas nas línguas estrangeiras – “na Língua Portuguesa, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza” –, sendo proibido o uso do latim, “por ser o uso familiar desta Lingua morta mais proprio para os ensinar a barbarisar, do que para facilitar o conhecimento da mesma Lingua” (PORTUGAL, 1830, p. 779).

Portanto, é preciso relativizar a fúria retórica dos ataques da legislação pombalina, especialmente o Alvará de 1759, contra os jesuítas, se levarmos em conta a ousadia do ministro em tentar minar, através de suas intervenções legislativas, de maneira ao mesmo tempo hercúlea e quixotesca, uma longa tradição pedagógica de quase dois séculos:

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos [jesuítas] em todos os Meus Reinos, e Dominios dos Estudos, de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hei, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos effectos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos Meus fiéis Vassallos: abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos Meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escandalos (PORTUGAL, 1830, p. 674-675).

A última parte do preâmbulo desta que é a mais importante peça legislativa sobre instrução pública e sobre ensino de línguas no período pombalino concentra-se sobre a ordem a ser dada: a “geral reforma”, mas, paradoxalmente, a partir do “Methodo antigo”, isto é, anterior ao da gramática de Álvares, que se pra-

ticava nos tempos áureos da nação portuguesa e que, “reduzido aos termos simples, claros, e de maior facilidade”, “se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa”. Essa é a típica estratégia discursiva da legislação pombalina para a invenção de uma tradição honrosa para a nação lusitana: eleito o inimigo, torna-se ele o responsável pelo estado de atraso e defasagem de Portugal com relação à Europa civilizada. Desse modo, sua memória tem que ser apagada por ser um elemento estranho no desenvolvimento da cultura lusitana, pois representa uma interrupção do processo formativo da “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) do povo português.

O que se sobressai, aqui, é uma espécie de “autoconsciência histórica”, que, segundo Carvalho (1978, p. 54), se constitui como característica principal do iluminismo português, o qual, como faz questão de deixar bem claro, “não é uma fórmula que se impôs, feita e acabada”, mas expressão de um momento histórico preciso, com todas as suas peculiaridades espacio-temporais.

Essa “autoconsciência histórica”, no entanto, ao assumir ares de uma recuperação de um tempo perdido, se configura como uma estratégia discursiva para a construção da identidade nacional portuguesa, uma vez que mobiliza mitos fundacionais, elegendo para tanto o século XVI, época da expansão colonial portuguesa e da poesia camonianiana. Mais uma vez, o mito da Europa assume o papel de parâmetro civilizatório, na tentativa de dar respaldo à época de ouro da cultura portuguesa, enquanto os padres da Companhia de Jesus representam o atraso da situação presente. Desse modo, a legislação pombalina assume um aspecto redencionista que, ao mesmo tempo em que projeta para o futuro as mudanças estruturais que propõe e ordena, olha para o passado e o (re)escreve, construindo – ou inventando – uma tradição que se mostra em plena harmonia com as diretrizes estabelecidas pela governação pombalina.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitos autores buscam relativizar o protagonismo de Pombal – e, conseqüentemente, o caráter inovador de sua governação – fazendo referência ao reinado de D. João V (1707-1750), que durante a primeira metade

do século XVIII havia preparado o terreno para o fluxo das ideias ilustradas. Cruz (1971, p. 2), por exemplo, chega a afirmar que reforma do ensino de humanidades foi determinada pela conjuntura sócio-cultural do período joanino, durante o qual se desenvolveram as atividades da Academia Portuguesa, fundada em sua própria casa por Francisco Xavier de Menezes, o 4.º Conde de Ericeira, entre 1717 e 1720 (RIBEIRO, 1871, p. 163-164). Para Andrade (1982, p. 642-643), o Iluminismo em Portugal não começou com o *Verdadeiro método de estudar* (1746), nem com a *Teórica verdadeira das marés, conforme a philosophia do incomparável cavalheiro Isaac Newton* (1737), do cristão-novo Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762), ou mesmo com os *Elementos de geometria plana* (1735), do jesuíta Manuel de Campos, as *Gramáticas Francesa e Italiana* (1710 e 1734), de D. Luís Caetano de Lima, ou os *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), mas com o padre teatino Rafael Bluteau (1638-1734), autor do *Vocabulário português e latino*, primeira obra importante da lexicografia portuguesa e fonte principal de onde procederam todos os demais dicionários portugueses modernos, publicada em dez volumes entre 1712 e 1728 (ANDRADE, 1982, p. 643).

No entanto, hoje há um relativo consenso quanto ao caráter de ruptura das reformas pombalinas. Falcon (1993, p. 317-318), por exemplo, apoiado em A. Martins, autor do verbete Luzes do *Dicionário de história de Portugal* (1963), busca diferenciar as “luzes joaninas” das “luzes pombalinas”, afirmando que aquelas seriam marcadas pelo seu caráter ao mesmo tempo aristocrático – por conta dos Ericeiras – e religioso – dada a proteção de D. João V aos Oratorianos –, enquanto estas caracterizar-se-iam por uma ação governativa e despótica com vistas a uma transformação racional e pragmática do país. Nesse sentido, a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa, uma vez que propôs mudanças estruturais, com destaque para sua reforma da instrução pública, que, ao estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente, teve um papel pioneiro na Europa (CARDOSO, 2002).

Carvalho (1978, p. 190) conclui o seu estudo pioneiro afirmando o Absolutismo e o Iluminismo

das reformas pombalinas da instrução pública, uma vez que a Coroa reivindicou para si uma tarefa que até então estava nas mãos dos eclesiásticos e os programas e diretrizes da reforma apresentavam-se como “expressão autêntica do pensamento moderno”, embora, em outras passagens, tenha tentado relativizar esse iluminismo, definindo-o como “ecclético” e “reformista” ou “regalista”. Falcon (1993, p. 363) é taxativo ao identificar o caráter ilustrado da legislação pombalina, na qual se encontram “o vocabulário e as formas de pensamento tipicamente ilustrados, a justificar medidas reformistas em franco contraste com as posições fixadas no decorrer de uma longa tradição”. Talvez seja esse o principal paradoxo do iluminismo pombalino: a união entre a fé cristã, a monarquia e o Estado moderno, os quais são os responsáveis por acionar as estratégias discursivas necessárias para a construção imaginária da nação portuguesa: os mitos fundacionais e a invenção da tradição. No caso português, de uma tradição em que os reis fomentavam os estudos públicos em nome das ciências, as quais serviam de sustentação à monarquia e à igreja. Nesse sentido, convém lembrar que a fé no progresso, o entusiasmo filosófico ou a busca da felicidade não impedem a presença do cristianismo, embora de uma espécie de “cristianismo ilustrado” – como quer Falcon (1993, p. 97) –, no qual a fé em Deus é condição para a virtude e para a felicidade. No caso das reformas pombalinas, o discurso de sua legislação apropriou-se da religião para colocá-la a serviço do Estado, da escola e da nação portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
- _____. *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa nacional / Casa da Moeda, 1982.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
- BOEHMER, Elleke. *Colonial & postcolonial literature: migrant metaphors*. Oxford / New York: Oxford University Press, 1995.
- BORGES, Luiz C. “A instituição das línguas gerais no Brasil” In: ORLANDI, Eni P. (org). *História das idéias lingüísticas no Brasil: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes / Cárceres: UNEMAT Editora, 2001.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Tradução de Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavras, 2002.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º 2, pp. 177-229, 1990.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CRUZ, António. “Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública”. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, n. 02, pp.1-64, 1971.
- FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FRANCO, José Eduardo. “A idéia de Europa nas reformas pombalinas da educação”. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/590jose_eduardo_franco.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Inglês no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- HUE, Sheila Moura (org.). *Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1934.
- MAXWELL, Keneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A devassa da devassa: a inconfidência mineira – Brasil e Portugal (1750-1808)*. Tradução: João Maria. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774*. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1829.
- _____. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762*. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. “Os tratados de limites”. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 3. ed., tomo I, v. 1. São Paulo: Difel, 1968.
- RIBEIRO, José Silvestre. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I, 1871.
- ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- VERDELHO, Telmo. “Historiografia linguística e reforma do ensino. A propósito de três centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal”. *Brigantia*. Bragança, v. 2, n. 4 (Out.-Dez.), pp. 347-356, 1982. Disponível em: <http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Historiografia_linguistica_memoria_ensino.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2010.
- VERNEY, Luiz Antonio. *Verdadeiro método de estudar (1746)*. v. 1. Lisboa: Sá da Costa, 1949.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Tradução: Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47, 2001.

NOTAS

- 1 Ao afirmar que “o ‘Século da Ilustração’ foi também um século de ‘iluminismo’”, Falcon (1993, p. 10) explica, em nota de rodapé, que, a rigor, iluminismo é o contrário de ilustração, para o que reproduz a seguinte passagem de Gusdorf: “O século das Luzes é também o do iluminismo, que mantém a prioridade da luz interior sobre a clareza ilusória do intelectualismo, verdadeira força de ceguidão”. Neste estudo, iluminismo e ilustração são usados indistintamente.
- 2 Pelo Tratado de Limites, firmado sigilosamente em 13 de janeiro de 1750, para evitar a interferência da Inglaterra e da França, haveria paz permanente entre as coroas de Portugal e Espanha. Conforme Reis (1968, p. 370), cedia-se a Colônia do Sacramento pelos Sete Povos, cujas populações indígenas seriam transferidas para outro trecho do território sob soberania espanhola.
- 3 Segundo erudita nota de rodapé de Verdelho (1982, p. 5), “Arte constitui uma designação metonímica dos manuais de estudo das artes liberais, especialmente da gramática e da retórica. Arte, do latim ARTEM, corresponde à forma grega TECHNĒ que aparece no título da primeira de todas as gramáticas ocidentais a Tēchnē Gramatikē de Dionísio Trácio da escola de Alexandria, no séc. II a.C. . Nos gramáticos latinos continua-se esta designação de arte, entre outros, em Carísio, Diomedes e sobretudo em Donato. Por sua vez, a designação INSTITUTIONEM, vulgarizada igualmente nos manuais de retórica a partir da obra de Quintiliano (De Institutione Oratoria), serviu no título da obra gramatical de Prisciano Institutionum gramaticarum libri. Donato e Prisciano são os nomes de referência básica, na tradição gramatical europeia e na sequência desta tradição, tanto a forma Ars como a forma Institutio aparecem alternadamente no título da maior parte das gramáticas latinas européias”.
- 4 Em 1708, os oratorianos haviam obtido o privilégio, renovado em 1716, de dispensa do exame de latim aos alunos que quisessem ingressar na Universidade de Coimbra, desde que provassem que haviam estudado os cursos de filosofia e teologia da Congregação. Segundo Andrade (1982, p. 413), “Para o estudo da Gramática latina, publicou o P.º Manuel Monteiro, em 1746 e 1749, dois tomos de um Novo Método, ‘ordenado para o uso das escolas da Congregação do Oratório, na Casa de N.ª Sr.ª das Necessidades’. Podiam dizer-se que eram as primícias de agradecimento dos Oratorianos ao seu mecenas, D. João V, a quem ofereciam os volumes, antes de tomarem conta do edifício. Decerto, porém, serviu logo de texto nas aulas da Casa do Espírito Santo”.
- 5 O “método natural” do ensino e aprendizagem de línguas possui outros rótulos que variam conforme o período de seu uso, tais como “método de conversação”, “método direto” ou “método comunicativo”, como atualmente se denomina. Seus pressupostos básicos são o uso exclusivo da língua estrangeira durante a aula, o predomínio das habilidades da fala e da escuta, com especial atenção à pronúncia, a prática da conversação ou interação com os alunos e o uso de um texto ou de temas para perguntas e respostas. A principal objeção a tal orientação é: a aprendizagem de uma segunda língua pode se realizar nas mesmas circunstâncias da aquisição de uma língua materna? (HOWATT, 1988, p. 193-208).
- 6 Todas as traduções referentes à obra de Locke são de minha autoria.
- 7 A obra de Lylly a que Locke se refere é a Short introduction of grammar, atribuída a William Lilly (1468-1522) e reformulada por John Colet (c. 1467-1519) – ambos pertencentes à St. Paul’s School –, que obteve em 1540 a autorização real de Henrique VIII para estabelecer um método uniforme do ensino de gramática nas escolas (HOWATT, 1988, p. 32).
- 8 Conforme Borges (2001, p. 211), em termos históricos, “língua geral” refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizador, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas.

O AUTOR

Luiz Eduardo Oliveira é Professor Titular do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe e autor de *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*, publicado em 2015 pela Editora Pontes, e *O Mito de Inglaterra: anglofilia e anglofobia em Portugal (1386-1986)*, publicado em 2014 pela Editora Gradiva, de Portugal.

